



ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**

ISSNe: 1988-2793

<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>EDICIONES
COMPLUTENSE

Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria

Laura Sánchez Calleja¹; Gregorio Rodríguez Gómez² y Eduardo García Jiménez³

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Abril 2017 / Aceptado: Mayo 2017

Resumen. Las competencias emocionales son cada vez más necesarias como medio para dar respuesta a las exigencias y retos que plantea una sociedad en constante cambio. El Programa de la asignatura de Educación Emocional (Programa AEdEm) para Educación Secundaria se elaboró con la intención de desarrollar estas competencias en un contexto educativo.

El objetivo principal de este trabajo radica en presentar los resultados obtenidos y evidenciar en qué medida se desarrollan las competencias emocionales tras la aplicación del Programa AEdEm. Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental pre-test —post-test sin grupo control para una muestra de 48 personas, pertenecientes a dos grupos-clase de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Así mismo, sobre la base de un muestreo deliberado sobre el total de la muestra, se ha realizado un estudio de caso múltiple.

Los resultados evidencian que el programa AEdEm favorece el desarrollo de todas las competencias, aunque de forma desigual, siendo la conciencia emocional y la autonomía emocional en las que se han obtenido resultados más evidentes.

Palabras clave: Evaluación de programas; educación secundaria; inteligencia emocional; competencias emocionales.

[en] Emotional competences development through the program AEdEm for secondary education

Abstract. Emotional competences are increasingly necessary as a means to respond to the demands and challenges posed by a constantly changing society. The Program of the subject of Emotional Education (AEdEm Program) for Secondary Education was elaborated with the intention of developing these competences in an educational context.

The main objective of this work is to present the results obtained and to demonstrate to what extent the emotional competences are developed after the application of the AEdEm Program. A quasi-experimental pre-test —post-test design with no control group was used for a sample of 48 people, belonging to two groups of 1st class of compulsory secondary education (ESO). Likewise, based on a deliberate sampling of the total sample, a multiple case study has been carried out.

The results show that the AEdEm program subserves to development of all competences, albeit unequally, being the emotional awareness and emotional autonomy in which more evident results have been obtained.

¹ Universidad de Cádiz (España)
E-mail: lauradelasflores.sanchez@uca.es

² Universidad de Cádiz (España)
E-mail: gregorio.rodriguez@uca.es

³ Universidad de Sevilla (España)
E-mail: egarji@us.es

Keywords: Program evaluation; secondary education; emotional intelligence; emotional competences.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Las competencias emocionales. 1.2. Modelos de competencias emocionales. 1.3. Contextualización del estudio. 2. Método. 2.1. Objetivo. 2.2. Metodología. 2.3. Muestra. 2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información. 2.5. Análisis de datos. 3. Resultados. 3.1. Desarrollo de competencias para el conjunto de la muestra. 3.2. Desarrollo de competencias en los casos objeto de estudio. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Sánchez Calleja, L.; Rodríguez Gómez, G. y García Jiménez, E. (2015). Desarrollo de las competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 35-52.

1. Introducción

El Sistema Educativo tiene como función principal la formación de personas competentes para afrontar los constantes retos de una sociedad cambiante. Estas competencias no deben limitarse a las genéricas o específicas (Villa y Poblete, 2011) en el ámbito académico o profesional, sino ampliarse a las competencias emocionales. La investigación educativa ha aportado evidencias de que las emociones son una parte fundamental del desarrollo integral de las personas (Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Forés y Lligoiz, 2009; Güel, 2013) y por tanto constituyen un elemento clave de su educación. Según Crawford (2005) la educación emocional pasa por la exploración y la toma de conciencia de lo que ocurre en el proceso emocional y por aprender a cómo influir en el mismo. Así, cambiar el modo en el que las personas toman conciencia y gestionan adecuadamente sus emociones supone un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Bisquerra, 2003, p.27), donde la experiencia, la interacción y la vivencia juegan un papel de suma relevancia.

El objetivo de este trabajo, en el que se ha seguido una metodología mixta, es determinar en qué medida se desarrollan las competencias emocionales en los alumnos gracias a la implementación del Programa AEdEm (Sánchez-Calleja, García-Jiménez y Rodríguez-Gómez, 2016). En un primer momento se presenta la conceptualización de partida sobre las competencias emocionales, un breve análisis de los modelos de competencias emocionales de mayor relevancia, así como el contexto en el que se desarrolla este estudio. Se continúa con la descripción de la metodología seguida, los resultados obtenidos y su discusión, y se finaliza ofreciendo perspectivas futuras de investigación.

1.1. Las competencias emocionales

Las competencias emocionales suponen la aplicación de la inteligencia emocional, es decir, son el resultado de la puesta en práctica de un conjunto de habilidades emocionales que nos permiten responder a las demandas de individuos o de grupos que se producen en contextos diversos. “Aluden al distinto grado de maestría o pericia de la persona para afrontar y realizar tareas emocionales concretas, general-

mente observables por los demás” (Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015, p.50).

Goleman (1998) defiende que las competencias emocionales pueden ser aprendidas y desarrolladas. Son, por tanto, “capacidades aprendidas basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (p.46). Su afirmación, no obstante, tiene un claro enfoque empresarial. En una perspectiva más amplia, para Saarni (2000, p.68) las competencias emocionales son la “capacidad para demostrar efectivamente la auto-eficacia en las interacciones sociales y emocionales”. En nuestro país y desde una definición más explícita, Bisquerra y Pérez (2007, p.5) las definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”; y, para Sánchez Santamaría (2010, p.83) son el “conjunto de saberes que un alumno o conjunto de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones contradictorio, en el que se inscribe su vida”.

En conclusión, las competencias emocionales son los recursos emocionales que una persona tiene para responder a la infinidad y continuas demandas que requiere el entorno, para nuestra adaptación al mismo de forma individual y social.

En los últimos años se ha producido un aumento significativo de programas centrados en el desarrollo de competencias emocionales y, por tanto, basados en la educación emocional (Ambrona, 2012; Bisquerra y Pérez Escoda, 2012; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Pérez-González, 2011; Taylor y Schellinger, 2011). Estos programas, que en sus inicios fueron diseñados y empleados para un alumnado con problemáticas de diversa índole, en la actualidad y dado su carácter preventivo, se recomiendan que estén dirigidos a todo el alumnado (Bello-Dávila, Rionda-Sánchez y Rodríguez-Pérez, 2010; CASEL, 2003; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013). En la misma línea Zins y Elias (2007) defienden que los programas dirigidos a desarrollar las competencias emocionales “tienen la intención de aumentar el crecimiento de todos los niños, de ayudarles a desarrollar comportamientos saludables, y de impedir su participación en las conductas inadaptadas e insalubres” (p. 235).

1.2. Modelos de competencias emocionales

Aunque son múltiples y diversos los modelos de competencias emocionales vamos a centrar la atención en aquellos de mayor uso y relevancia como los presentados por Bar-On (2006), Bisquerra (2010), Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) 2003, Goleman (1998) y Saarni (1999). En la Tabla1 se presenta un resumen de las características esenciales de los mismos.

Tabla. 1. Modelos de competencias emocionales

Autores	Competencias	Aspectos
Goleman (1998)	Conciencia de uno mismo	Conciencia emocional
		Adecuada valoración de sí mismo
		Confianza en sí mismo
	Autorregulación	Autocontrol
		Confiabilidad e integridad
		Innovación y adaptabilidad
	Motivación	Motivación de logro
		Compromiso
		Iniciativa y optimismo
	Empatía	Comprender a los demás
		Desarrollo de los demás
		Orientación hacia el servicio
		Aprendizaje de la diversidad
		Conciencia política
	Habilidades Sociales	Influencia
		Comunicación
		Manejo de los conflictos
		Liderazgo
		Catalizadores de cambio
		Establecer vínculos
		Colaboración y cooperación
		Capacidades de equipo
Saarni (1999)	Autoconciencia de su estado emocional	
	Autorregulación	
	Autoeficiencia	
	Empatía	
	Autenticidad (Conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones)	
	Identificar emociones en los otros	
	Uso de vocabulario adecuado	
	Estado emocional interno—expresión emocional externa	
CASEL (2003)	Conciencia de sí mismo	Identificación de emociones
		Reconocimiento de fortalezas
	Autogestión	Gestión de las emociones
		Establecimiento de metas
	Conciencia social	Comprender a los demás
		Valora las diferencias (fuente de enriquecimiento)
	Habilidades de relación	Comunicación
		Construcción de relaciones
		Negociación
		Negativa (capacidad de decir no)
	Toma de decisiones responsables	Análisis de situaciones
		Asume responsabilidades
		Respeto a los demás
		Resolución de problemas

Autores	Competencias	Aspectos
Bar-On (2006)	Intrapersonal	Percibirse con precisión, entenderse y aceptarse
		Autoconocimiento emocional
		Asertividad
		Independencia emocional
		Autorrealización
	Manejo del estrés	Tolerancia al estrés
		Control de los impulsos
	Interpersonal	Empatía
		Responsabilidad social
		Relaciones interpersonales
	Adaptabilidad	Ajuste a la realidad
		Flexibilidad
		Resolución de problemas
	Estado de ánimo	Optimismo
		Felicidad
Bisquerra (2010)	Conciencia emocional	Toma conciencia de las propias emociones
		Da nombre a las emociones
		Comprende las emociones de los demás
		Toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
	Regulación emocional	Expresión emocional apropiada
		Regulación de emociones y sentimientos
		Habilidades de afrontamiento
		Competencia para autogenerar emociones positivas
	Autonomía emocional	Autoestima
		Automotivación
		Autoeficiencia emocional
		Responsabilidad
		Actitud positiva
		Análisis crítico de normas sociales
		Resiliencia
	Competencia social	Dominar las HH.SS. básicas
		Respeto por los demás
		Practicar la comunicación receptiva
		Practicar la comunicación expresiva
		Compartir emociones
		Comportamiento prosocial y cooperación
		Asertividad, prevención y solución de conflictos
		Capacidad para gestionar situaciones emocionales
	Habilidades de vida y bienestar	Fijar objetos adaptativos
		Toma de decisiones
		Buscar ayuda y recursos
		Ciudadanía activa y participativa, crítica y responsable y comprometida
		Bienestar emocional
		Fluir

Podemos observar cómo el modelo de Bisquerra (2010) resulta el más completo en términos de definición de las competencias, ampliando la visión de las mismas al incluir habilidades de vida y bienestar y la autonomía emocional. Además, es más comprensivo que otros en la medida que considera aspectos que los demás modelos no tienen en cuenta como: “toma conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”; “competencia para autogenerar emociones positivas”, “resiliencia”, “dominar las habilidades sociales básicas”, “capacidad de gestionar situaciones emocionales”, “buscar ayudas y recursos” y, por último, “fluir”.

Sin embargo, este modelo no acoge aspectos que sí están presentes en otros enfoques. Por ejemplo, en el modelo de Goleman (1998) aparecen como aspectos dentro de las competencias: “innovación y adaptabilidad”, “compromiso”, “conciencia política”, “influencia”, “liderazgo”, “catalizadores de cambio” y “capacidades de equipo”. Esta diferencia tan significativa entre ambos modelos puede ser debida a que las aportaciones de Goleman (1998) proceden de un ámbito empresarial y las de Bisquerra (2010) de un ámbito educativo.

Así mismo, los modelos de Goleman (1998) y Bar-On (2006) tienen en común otros aspectos no contemplados en el modelo de Bisquerra (2010), como la “innovación y adaptabilidad” y la “flexibilidad”. Destacar que el modelo de Bar-On (2006) incluye un aspecto que no está presente en los restantes modelos: “la responsabilidad social”.

Podemos encontrar una relación entre los modelos de Goleman (1998), CASEL (2003) y Bar-On (2006), dado que todos ellos comparten, si bien con formulaciones diferentes aspectos como: “conciencia política”, “construcción de relaciones” y “relaciones interpersonales”.

Todos los modelos contemplan lo intrapersonal y lo interpersonal, atendiendo así al término de inteligencia emocional enunciado por primera vez por Salovey y Mayer (1990). De igual modo, se puede apreciar cómo dentro de la competencia conciencia emocional todos los modelos coinciden en el aspecto “toma de conciencia de las emociones” y “comprensión de las emociones de los demás”. También existen similitudes en el aspecto “regulación de emociones” por todos los modelos expuestos. En cuanto a la “autoestima” coinciden todos los modelos, a excepción de Saarni (1999). Lo mismo sucede en el aspecto “resolución de conflictos”. En referencia a la “autoeficiencia emocional” se observan coincidencias en todos los modelos menos en el de CASEL (2003).

1.3. Contextualización del estudio

El presente trabajo se ha llevado a cabo en un Instituto de Educación Secundaria (IES) público de Andalucía, caracterizado según el artículo 81.2 de la Ley Orgánica 8/2013 por encontrarse situado en una zona geográfica de intervención educativa compensatoria. En este centro estudian 650 alumnos distribuidos en cuatro líneas de primero a cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En el año 2010 en este centro la Educación Emocional pasa a ser obligatoria en el horario de libre disposición para los cursos de 1º y 2º de ESO, elaborándose el programa AEdEm por parte del orientador del centro. Su finalidad es responder a una serie de indicadores (ver Tabla 2), que se relacionan con los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de Inteligencia Emocional (Extremera y Fernández Berrocal, 2004):

Tabla. 2. Problemas e indicadores del alumnado del contexto analizado

Problemas	Indicadores
Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> – Inquietos e impulsivos – Baja autoestima – Bajo autoconocimiento
Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> – Baja cohesión grupal y sentimiento de pertenencia al grupo – Exigencia de derechos y poca asunción de responsabilidades – Bajo desarrollo de HH.SS. – Comportamientos de índole machista
Descenso del rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> – Bajo rendimiento académico – Poco o bajo interés por cuestiones académicas – Absentismo
Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas	<ul style="list-style-type: none"> – Poco respeto a la autoridad – Conductas disruptivas – Iniciación consumo de drogas

El programa AEdEm se aplica sistemáticamente durante una hora semanal a lo largo de todo el curso escolar, en un total de 30 sesiones. El objetivo de este programa es desarrollar las competencias emocionales para favorecer y contribuir al desarrollo integral del alumnado, dotándolo de una serie de herramientas que fomenten sus relaciones interpersonales, así como el conocimiento y conciencia de sí mismo, impulsando su crecimiento personal y social. Los bloques temáticos que configuran el programa AEdEm corresponden a una combinación entre los modelos de Bisquerra (2010) y Goleman (1998). El programa está compuesto por 38 actividades que se desarrollan siguiendo una estructura de tres momentos para cada sesión: habituación, desarrollo y cierre. En un primer momento se prepara al grupo, en un segundo se desarrolla el tema principal a tratar en la sesión, y un tercero se cierra todo lo trabajado. Estas actividades siguen una variedad de técnicas y métodos didácticos que parten de las vivencias, inquietudes, intereses y necesidades del alumnado, trabajando desde lo emergente y con una metodología vivencial, experiencial y reflexiva en el que la toma de conciencia juega un papel fundamental.

2. Método

2.1. Objetivo

El objetivo principal de este estudio es determinar en qué medida se desarrollan las competencias emocionales en los alumnos gracias a la implementación del programa AEdEm. Este objetivo se concreta en las siguientes cuestiones de investigación:

- a) ¿Favorece el programa AEdEm el desarrollo de las competencias emocionales?
- b) ¿En qué nivel se desarrollan cada una de ellas?

2.2. Metodología

Para dar respuesta a las cuestiones planteadas, se utiliza una metodología de investigación mixta basada en un diseño de triangulación (Martínez Arias, Castellanos López y Chacón Gómez, 2014) que permite una interpretación conjunta de datos cuantitativos y cualitativos.

En la perspectiva cuantitativa se ha utilizado un diseño cuasiexperimental con pre-test —post-test sin grupo control, en el que la variable dependiente es el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado y la variable independiente es el Programa AEdEm. En la perspectiva cualitativa se ha llevado a cabo un diseño de estudio de caso múltiple integrado tipo 2 (Yin, 2009).

2.3. Muestra

La muestra está formada por 48 estudiantes de 1º de ESO distribuidos en dos grupos-clase (Tabla 3). El grupo A está formado mayoritariamente por alumnas que asisten regularmente a clase y no suelen tener conflictos de modo que los partes disciplinarios se concentran en tres o cuatro de sus miembros. Por contra, el grupo D está formado mayoritariamente por alumnos que repiten curso, presentan un alto nivel de absentismo y casi todos ellos tienen partes disciplinarios. Además, en este último grupo, se realiza un desdoblamiento para que quince de sus alumnos reciban una intensificación curricular en alguna asignatura.

Tabla. 3. Resumen de las características de la muestra

<i>Grupos</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total grupo</i>	<i>Repiten curso</i>	<i>Total de la muestra</i>
A	15	10	25	0	48
D	8	15	23	12	

De esta muestra se seleccionaron, mediante un muestreo deliberado, cuatro alumnos de cada uno de los grupos-clase. El criterio utilizado fueron las puntuaciones obtenidas por los alumnos de cada grupo en el pre-test sobre competencias emocionales, considerando las puntuaciones extremas y las intermedias. Las características de los casos seleccionados se recogen en la Tabla 4.

Tabla. 4. Características de los casos seleccionados en cada grupo

Caso	Grupo	Puntuación pre-test	Nº de suspensos	Competencias emocionales
1 ♂	A	155	0	Implicación en la tarea. Buena actitud ante las actividades. Responsable y respetuoso. Comportamiento prosocial y cooperativo medio. No sabe expresar ni regular sus emociones.
2 ♀	A	138	0	Implicación en la tarea. Buena actitud ante las actividades. Responsable y no siempre respetuosa. No expresa emociones concretas, ni regula sus emociones. Comportamiento prosocial y cooperativo medio-bajo.
3 ♂	A	144	1	Implicación en la tarea. Buena actitud ante las actividades. Responsable y muy respetuoso. No expresa emociones concretas, ni regula sus emociones. Comportamiento prosocial y cooperativo medio.
4 ♀	A	150	3	Implicación en la tarea. Buena actitud ante las actividades. Es muy responsable y muy respetuosa. No sabe expresar ni regular sus emociones. Comportamiento prosocial y cooperativo medio.
5 ♀	D	128	2	Poca implicación en la tarea. Desgana aunque no pasotismo. Respetuosa y responsable. Comportamiento prosocial y cooperativo bajo. No sabe expresar ni regular sus emociones.
6 ♀	D	97	3 Repetidora	Implicación en la tarea. No presenta desgana ni pasotismo. Respetuosa y responsable. Comportamiento prosocial y cooperativo bajo. No expresa emociones concretas, ni regula sus emociones.
7 ♀	D	142	3	No implicación en la tarea. Desgana y pasotismo. No es respetuosa ni responsable. Comportamiento prosocial y cooperativo bajo. No expresa emociones concretas, ni regula sus emociones.
8 ♂	D	122	8 Repetidor	Implicación en la tarea. Desgana pero no pasotismo. Poco respetuoso y responsable. Comportamiento prosocial y cooperativo bajo. No expresa emociones concretas, ni regula sus emociones.

2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para recoger la información se han utilizado las técnicas de la entrevista, el cuestionario y la observación participante, concretándose en los siguientes instrumentos:

- *Cuestionario de Educación Emocional (CEE)* (Álvarez González, 2001), que ofrece información sobre las siguientes dimensiones Emociones, Autoestima, Habilidades socio-emocionales, Resolución de problemas y Habilidades de vida.

- *Formulario de autoevaluación* compuesto por once preguntas abiertas que permite al alumnado expresar sus opiniones sobre distintos aspectos de la asignatura, entre ellos qué han aprendido y su utilidad.
- *Entrevista semiestructurada*, compuesta por once preguntas abiertas, que permiten profundizar en la percepción del alumnado, entre otros aspectos, sobre lo que han aprendido mediante el programa AEdEm y su utilidad.
- *Escala de estimación competencial*, a través de la cual se han analizado las notas de campo y las grabaciones en vídeo de las sesiones del programa. Se asignaron valores que van de 0 cuando el alumnado no participa en la actividad a 3 cuando participa y se aprecia el indicador que se está evaluando. De los nueve indicadores utilizados (Tabla 5), al menos uno de ellos se asocia a un aspecto de las competencias emocionales que el programa AEdEm pretende desarrollar.

Tabla. 5. Aspectos seleccionados para la escala de estimación competencial

Competencias	Aspectos-Indicadores
Conciencia emocional	– Toma de conciencia de las propias emociones
	– Da nombre a las emociones
Regulación emocional	– Regulación de emociones y sentimientos
Autonomía emocional	– Autoestima
	– Responsabilidad
Competencia social	– Respeta a los demás
	– Practica la comunicación expresiva
	– Comportamiento prosocial y cooperación
Habilidades de vida y bienestar	– Fluir

A modo de resumen, en la Tabla 6, se muestran los instrumentos descritos y su momento de aplicación, así como el número total de registros obtenidos.

Tabla. 6. Resumen de técnicas e instrumentos de evaluación utilizados

Instrumentos	Momento de aplicación (Trimestre)	Nº de veces/ Nº de sesiones	Nº Total de registros
CEE	Primero y tercero	2 por grupos	92
Formulario de Autoevaluación	Todos	3 por grupos	115
Entrevista semiestructurada	Tercero	1 por grupo	44
Escala de estimación competencial	Todos	23	46

2.5. Análisis de datos

El proceso de análisis se ha realizado sobre la base de las características de los datos e instrumentos. Así, en el caso del CEE, tanto para el total de la muestra como para el estudio de caso múltiple, se utilizó la *W* de Wilcoxon como prueba de contraste, dado que el número de sujetos era inferior a 30 en cada grupo y los datos no se ajustaban a una distribución normal según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$), y se calculó el tamaño del efecto.

En el caso de los datos recogidos mediante la entrevista, los formularios de autoevaluación y la escala de estimación competencial, el análisis se ha realizado de forma diferente. Para el total de la muestra se transformaron los datos a una escala binaria que puntuaba con uno o cero la presencia/ausencia de cada una de las cinco competencias valoradas, realizándose el contraste a través de la *W* de Wilcoxon, en el caso de la escala de estimación y de los formularios de autoevaluación. En la entrevista se utilizó *Chi-cuadrado* para establecer las posibles diferencias entre los valores esperados y alcanzados en el tercer trimestre. Para el estudio de caso múltiple se siguió la estrategia de análisis planteada por Miles & Huberman (1994) mediante la codificación de la información en categorías en correspondencia con las competencias emocionales.

3. Resultados

3.1. Desarrollo de competencias para el conjunto de la muestra

Los resultados obtenidos con el Cuestionario de Educación Emocional (CEE) ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas al comparar las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación del programa AEdEm ($Z = -.415$; $p = .678$). En el análisis para cada uno de los grupos tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas (1ºA: $Z = -.455$; $p = .649$; 1ºD: $Z = -1.027$; $p = .305$).

En la Tabla 7 se muestra la comparación de medias del grupo A en las diferentes dimensiones evaluadas, sobre la base de los resultados procedentes del formulario de autoevaluación, la escala de estimación competencial y la entrevista semiestructurada. En primer lugar, cabe decir que el resultado de la comparación antes-después es diferente según el instrumento utilizado y las competencias evaluadas. En la competencia *conciencia emocional* (C.E.) se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los datos procedentes de la observación; en la competencia *regulación emocional* (R.E.) las diferencias estadísticamente significativas sólo se detectaron en los datos obtenidos en la escala de estimación competencial. En las competencias *conciencia emocional*, *competencia social* (C.S.), *habilidades de vida y bienestar* (H.V.B.) y *autonomía emocional* (A.E.), la entrevista permitió determinar diferencias entre los valores esperados y alcanzados en el tercer trimestre. Respecto a esta última, también existen diferencias estadísticamente significativas en los datos obtenidos por los otros dos instrumentos. No obstante, en el caso de la escala de estimación competencial, la media obtenida antes de la aplicación del programa AEdEm es superior a la media obtenida después de dicha aplicación. Este hecho puede ser consecuencia de que en la sesión del primer trimestre

se realiza un trabajo específico de la citada competencia, en el que el alumnado debía describirse y ahí se pudo observar su nivel de autoestima.

Tabla. 7. Comparación de medias antes y después de la aplicación del programa AEdEm en el grupo A, según las competencias analizadas

Grupo A	Formulario de Autoevaluación					Escala de estimación competencial					Entrevista	
	Media		<i>z</i>	<i>r</i>	Sign.	Media		<i>z</i>	<i>r</i>	Sign.	Media	Sign.
	Antes	Después				Antes	Después					Después
C.E.	.36	.59	-1.67		.10	2.67	3.0	-3.27	.5	.01**	.24	.01**
R.E.	.73	.86	-1.13		.26	1.74	2.8	-3.27	.5	.01**	.56	.55
A.E.	.68	1.00	-2.65	.39	.01**	2.74	1.97	-3.80	.58	.01**	.24	.01**
C.S.	1.00	1.00	0		1.00	2.28	2.30	-.11		.92	.84	.01**
H. V. B.	.32	.36	-.33		.74	3.00	2.95	-1		.32	.20	.01**

En el grupo D se repiten algunos de los resultados obtenidos en el grupo A (Tabla 8). Así, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la competencia *conciencia emocional* (en los datos procedentes de la escala de estimación competencial y entrevistas), mientras que en las competencias *regulación emocional* y *habilidades de vida y bienestar* sólo se observaron diferencias estadísticamente significativas en las entrevistas, entre los valores esperados y alcanzados. En la competencia *autonomía emocional* también se observaron diferencias estadísticamente significativas en las entrevistas y en la escala de estimación competencial. En este último caso, también la media de la escala obtenida después de la aplicación del programa AEdEM es inferior a la alcanzada antes de la intervención. Por su parte, respecto a la *competencia social*, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en los datos recogidos mediante los tres instrumentos utilizados.

Tabla. 8. Comparación de medias antes y después de la aplicación del programa AEdEm en el grupo D, según las competencias analizadas

Grupo D	Formulario de Autoevaluación				Escala de estimación competencial					Entrevista		
	Media		<i>z</i>	<i>r</i>	Sign.	Media		<i>z</i>	<i>r</i>	Sign.	Media	Sign.
	Antes	Después				Antes	Después					Después
C.E.	.40	.60	-1		.32	.81	3.00	-2.39	.47	.02*	.16	.03**
R.E.	.60	.60	0		1.00	.50	1.00	-1.73		.08	.74	.04*
A.E.	1.00	.80	-1		.32	2.38	1.67	-2.38	.47	.02*	.26	.04*
C.S.	1.00	1.00	0		1.00	2.02	2.03	— .81		.42	.63	.25
H. V. B.	.20	.40	— .58		.56	2.25	2.00	-1.73		.08	.26	.04*

3.2. Desarrollo de competencias en los casos objeto de estudio

3.2.1. Análisis de los casos globalmente

A partir de los datos recogidos con el CEE, se realizó un análisis comparativo previo y posterior a la aplicación del programa AEdEm en los ocho casos seleccionados aplicando la prueba *W* de *Wilcoxon*. Los resultados de dicho análisis indican que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) que podrían explicarse por las actuaciones asociadas al programa. Como se puede observar en la Figura 1 existen diferencias en todos los casos seleccionados siendo los casos 2 y 4, los que mayor diferencia en términos positivos presentan, y los casos 5, 6 y 8 los que menos.

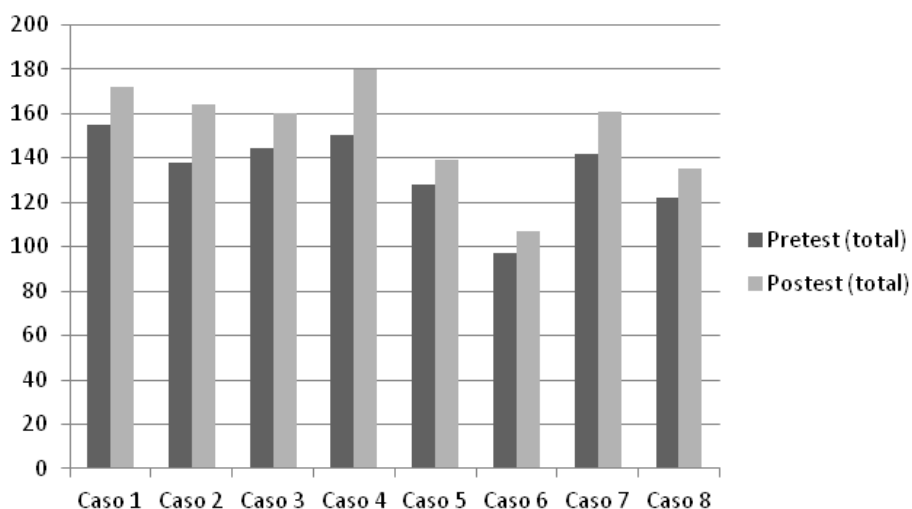


Figura 1. Comparación datos Pretest-Posttest para casos

Los resultados del análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, el formulario de autoevaluación y la escala de estimación competencial, son diferentes según las competencias emocionales analizadas.

- *Conciencia emocional*

El análisis de las dimensiones, a partir de una comparación del conjunto de los casos seleccionados, muestra que los alumnos han llegado a desarrollar un nivel competencia primario o básico, de modo que pueden identificar cómo se sienten “bien” [Caso 1], “genial” [Caso 3] y “muy a gusto” [Caso 5], pero todavía tienen dificultades para conceptualizarlas, es decir, no todos son capaces de poner nombre a una emoción concreta. Hay que tener en cuenta que los alumnos de la muestra (en ambos grupos) no están habituados a hablar de sus emociones, que su vocabulario en el ámbito emocional es muy reducido y que la expresión oral de su pensamiento se basa en construcciones de escasa complejidad sintáctica. Sin embargo, en algunas ocasiones verbalizan emociones concretas, “feliz” [Caso 6]. Respecto a esta competencia también hay expresiones en cuanto a los aprendizajes construidos “contar lo que me pasa” [Caso 2] y “para darme cuenta” [Caso 7].

- *Regulación emocional*

En primer lugar, aclarar que para clasificar las emociones en básicas o sociales hemos seguido las aportaciones de autores como Ekman & Friesen (1975) o Caruana & Tercero (2011). Esta competencia también se muestra en la mayoría de los alumnos en un plano muy elemental, de modo que sólo han aprendido a regular conductas primarias que se manifiestan en emociones básicas como la ira, que está presente en todos los casos; así, los alumnos dicen “No chillar” [Casos 2, 5 y 7]. No obstante, en los comentarios de los alumnos están igualmente presentes conductas más complejas que tienen que ver con emociones secundarias o sociales, como es la vergüenza [Caso 4, Caso 5 y Caso 8]. En cuanto a los aprendizajes que los alumnos confiesan haber realizado, además de los relativos al control de la ira o de la vergüenza, los alumnos señalan que han aprendido a “relajarse” [Casos 5, 6 y 8].

- *Autonomía emocional*

En esta competencia se observa una ganancia relativa tras el paso de los alumnos por el programa AEdEm. Así, el programa favorece el aumento de la responsabilidad, pero no siempre el de la autoestima. Los alumnos son ahora más responsables de sus actos de lo que lo eran antes de iniciar el programa. En la asignatura de educación emocional, las observaciones realizadas muestran que su conducta en el aula ha mejorado y, además, ellos dicen sentirse “más responsables de lo que hacen” dentro y fuera del Instituto [Caso 3]. Con relación a la autoestima, si bien la mayoría, hacen comentarios sobre este aspecto cuando dicen que han aprendido a: “Ser quien soy” [Caso 2], “ser más fuerte” [Caso 5], “estar feliz conmigo mismo” [Caso 6] y “confiar en mí” [Caso 7], las observaciones lo contradicen, de modo que el nivel de autoestima observado es bajo o sencillamente no se ha modificado.

- *Competencia social*

Los resultados indican que la conducta de los alumnos es ahora más prosocial que antes de la implementación del Programa AEdEm, de modo que cuando hablan de sus aprendizajes señalan que tratan de “no molestar” [Caso 7] y “confiar en mis compañeros” [Caso 4 y Caso 5]. También es más cooperativa y se verbaliza en expresiones como “ayudar a los compañeros” [Caso 2, Caso 6 y Caso 7]. Los alumnos muestran también más respeto hacia el desarrollo de las actividades propuestas en la asignatura y hacia sus compañeros, algo que se aprecia en las observaciones y cuando expresan: “he aprendido a respetar” [Caso 2, Caso 4, Caso 5 y Caso 7] y “a ser respetuosa [Caso 6].

- *Habilidades de vida y bienestar*

El programa ha supuesto un valor añadido relativo en el grupo A, dado que en la mitad de los alumnos estas habilidades ya estaban presentes antes del inicio del programa. En el grupo D, la evolución de dichas habilidades ha resultado más positiva. En las observaciones, se ha constatado un cambio en la habilidad “fluir” de modo que los alumnos antes reacios a realizar cualquier actividad ahora se entregan al desarrollo de las tareas de la asignatura. Los alumnos son además conscientes del

desarrollo de esta competencia cuando expresan ideas que denotan bienestar emocional como: “sentirme mejor” [Caso 7], “estar más feliz” [Caso 6] y “Disfrutar, reír, pedir ayuda a los profesores y sentirme feliz” [Caso 8]. Esta competencia también se percibe cuando el Caso 3 indica: “lo aprendido en esta asignatura me sirve para que me vaya mejor en la vida”.

3.2.2. Análisis individual de los casos

Cuando se analizan los casos a nivel individual, los resultados obtenidos permiten hallar similitudes y diferencias dentro de cada grupo de alumnos (no entre grupos), de modo que el ámbito “grupo-clase” condiciona en buena medida los cambios observados. Así, la evolución percibida a título individual en los alumnos del grupo A no es similar y, en consecuencia, comparable a la encontrada en el grupo D. Esto es así porque los niveles de partida en el desarrollo de las emociones eran muy diferentes en los alumnos que integran cada grupo, siendo más alto en el grupo A que en el grupo D, en el que también se ha apreciado un mayor aprendizaje gracias al programa.

En el grupo A, los casos 2 y 4 presentan aspectos muy similares en las distintas competencias emocionales. Los alumnos coinciden sobre todo en sus *habilidades de vida y bienestar* (que ya poseían) y en el aumento de su *conciencia emocional*. También en la mejora de su *regulación emocional*, con una pequeña matización, el caso 4 da un paso más e incluye la regulación de conductas complejas [Entrevista]. En cuanto a la *competencia social*, el caso 4 es capaz de transferir a un mayor rango de actividades dentro y fuera del aula los aprendizajes realizados en el programa (según los datos recogidos en la entrevista). En referencia a la *autonomía emocional*, los dos casos coinciden en los aprendizajes realizados gracias al programa (según sus autoevaluaciones) y en el aumento de su nivel de responsabilidad; sin embargo, a través de las observaciones, no se aprecian cambios en la autoestima en el caso 4 y en el caso 2 se mantiene baja. Este último alumno, en la entrevista, también fue capaz de transferir sus aprendizajes en la dimensión *autonomía emocional*. Como podemos observar en la Figura 1, estos dos casos son los que más diferencias positivas experimentan entre el pre-test y el pos-test. También en el grupo A, los casos 1 y 3 presentan similitudes en la mayoría de las competencias. En cuanto a la *conciencia emocional*, ambos saben nombrar sus emociones.; en la *regulación emocional*, los dos aluden al mismo hecho: “no cabrearse” [según sus autoevaluaciones]. En la competencia *autonomía emocional*, según las autoevaluaciones, los dos casos realizan aprendizajes en esta dimensión y comparten también la idea de responsabilidad y no modifican su nivel inicial de autoestima. En referencia a la *competencia social*, también comparten todos los aspectos al igual que en la dimensión de *habilidades de vida y bienestar*, con una pequeña apreciación que se convierte en diferencia entre ambos casos. En la entrevista al caso 3, éste era consciente y verbalizaba los aprendizajes realizados en estas habilidades mientras en la que se hizo al caso 1 eso no sucedió. Si observamos la figura 1, podemos apreciar cómo ambos alumnos experimentan una evolución positiva en la comparación pre-test— pos-test, prácticamente con la misma puntuación.

En el grupo D, la evolución observada en los alumnos a título individual, tras la implantación del programa, es diferente en cada competencia analizada. En relación a la *conciencia emocional*, en la entrevista y en las autoevaluaciones se constata

que los casos 6 y 7 han aprendido a nombrar sus emociones mientras que el caso 5 sigue sin hacerlo y el 8 sólo en ocasiones. En la entrevista y en las autoevaluaciones pudo comprobarse que todos los casos de este grupo habían aprendido a *regular* sus emociones básicas, pero sólo dos ellos (5 y 8) también regulan ahora sus conductas relacionadas con emociones secundarias o sociales. En cuanto a la competencia *autonomía emocional*, se aprecia una mejora en la responsabilidad en las actuaciones de todos los alumnos destacando el caso 8 donde el cambio observado es más significativo. De igual modo, este caso es el único que mantiene su nivel de autoestima, mientras que en sus compañeros dicho nivel baja o se mantiene. Hay un aumento del nivel de *competencia social* observado y, en sus autoevaluaciones, todos los alumnos mencionan la evolución positiva que han experimentado. Cuando se analizan los datos de las autoevaluaciones y las entrevistas, algo similar ocurre con las *habilidades de vida y bienestar*, en las que se observa un aumento de la habilidad “fluir” y todos los casos (excepto el 5) mencionan entre sus aprendizajes aspectos de esta competencia.

4. Discusión

Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) defienden que el desarrollo de las competencias emocionales constituyen “un elemento esencial del desarrollo humano (...) favorecen el bienestar personal y social del alumnado” (p. 1201). De acuerdo con ello, se diseñó el programa AEdEm que tiene como objetivo el desarrollo de dichas competencias.

Los resultados obtenidos reflejan que el programa AEdEm produce mejoras en el desarrollo de competencias emocionales, pero no en todas las analizadas ni con el mismo nivel o intensidad, lo que viene a coincidir con los hallazgos de otras investigaciones (Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013). Concretamente las competencias en las que se han podido observar diferencias estadísticamente significativas han sido: conciencia emocional y autonomía emocional.

En relación con la autonomía emocional cabe destacar las diferencias existentes entre las percepciones del alumnado (recogidas a través de la entrevista y del formulario de autoevaluación) y la de los observadores. Así, en los resultados presentados en las Tablas 7 y 8 de comparación de medias antes y después de la intervención según dimensiones, mientras que el alumnado destaca sus avances en términos de autonomía emocional los investigadores no observan dicho progreso. Una explicación de estas diferencias podría encontrarse en el hecho de que no en todas las sesiones se haya actuado sobre todas las competencias, ni con la misma intensidad, así como el tipo de metodología utilizada en el programa que aborda el desarrollo de las competencias emocionales desde lo emergente, vivencial y experiencial, lo que dificulta establecer unos parámetros de observación previos que posibiliten una comparación efectiva antes-después de la intervención. Lo cual puede interpretarse como una limitación del estudio.

Por último, añadir en la discusión que en esta investigación uno de los factores que pensamos ha influido en los resultados obtenidos en el CEE, ha sido que el tiempo empleado por el alumnado para su cumplimentación en el pre-test, fue mayor que en el pos-test. Entendiendo este hecho como una posible limitación del estudio. ~~(to~~ tendría que poner como limitación).

5. Conclusiones

El recorrido por los diferentes modelos de competencias emocionales permite analizar similitudes y diferencias, constatando que el desarrollo de la persona pasa por lo intrapersonal y lo interpersonal, como ámbitos que nos componen y que se ponen en juego en las relaciones humanas.

Pérez-Escoda et al. (2013) han puesto de manifiesto la necesidad de realizar estudios e investigaciones en torno a la educación emocional, habida cuenta de la escasez de los mismos. Si es necesario educar para la vida y dotar de herramientas al alumnado, se deben incluir las competencias emocionales en su formación, para así hacerlos realmente competentes y capacitados para enfrentarse a los retos de una sociedad en continua transformación, favoreciendo su bienestar como individuo, su desarrollo integral y su adaptación social. En este sentido, este trabajo aporta evidencias empíricas sobre la eficacia del Programa AEdEm como medio para este desarrollo competencial en la muestra empleada, donde los resultados obtenidos nos ayudan a reflexionar y concluir sobre los siguientes aspectos:

- Los programas pueden verse afectados por diversos aspectos del ambiente (Greenberg et al., 2003) que debemos tener en cuenta. En este sentido, para algunos autores resulta conveniente adoptar una perspectiva ecológica para comprender mejor los efectos de un programa y tener en cuenta la clase, la escuela y el contexto del barrio (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg & Schellinger, 2011). En nuestro trabajo, el desarrollo de las competencias emocionales ha presentado diferencias en ambos grupos-clase, de modo que las características propias de cada grupo, especialmente el nivel de desarrollo previo de las competencias emocionales, han actuado a modo de variables intervinientes alterando los resultados finales obtenidos tras la aplicación del programa AEdEm.
- La duración del programa. El programa AEdEm se desarrolla de inicio a fin del curso escolar, cumpliendo de este modo con lo que Catalano et al. (2002) establecen como requisito para que un programa de educación emocional pueda tener un efecto positivo, una duración mínima de 9 meses. Este efecto, lo hemos conocido a través de la valoración positiva del alumnado, que considera que el programa favorece su crecimiento personal y social dotándoles de recursos para desenvolverse tanto dentro como fuera del aula, lo que facilita sus relaciones interpersonales. Aspecto que no podemos generalizar, dado el reducido número de estudiantes que componen la muestra. Como prospectiva, seguiremos profundizando en los efectos del Programa AEdEm, llevando su evaluación a los otros niveles en los que se desarrolla: 2º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato.
- El instrumento utilizado para la recogida de datos. Como hemos podido detectar en nuestro estudio los datos presentan variaciones en función del instrumento. Ello puede ser consecuencia de la propia dificultad para medir los cambios operados como consecuencia de un programa de intervención y a las limitaciones de algunos procedimientos de medida como los cuestionarios o escalas, más indicados para explorar o describir situaciones que para profundizar en los cambios en la conducta de los individuos. Estos instrumentos resultan interesantes por la información general que pueden

ofrecernos, pero no pueden convertirse en la única fuente de información para determinar los cambios antes y después de aplicar un programa, como han puesto de manifiesto los trabajos de Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) o en el caso de programas como *INTEMO* (Ruíz Aranda, et al., 2013), *Ser persona y relacionarse* (Segura, 2002) o *POCOSE* (Repetto, Pena, y Lozano, 2007). Es necesario complementar con otros instrumentos que permitan contrastar y triangular los datos obtenidos para llegar a conclusiones más profundas y completas.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Ambrona, T., López-Pérez, B. y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *REOP*, 23(1), 39-49
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (Coord.), (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional, estrategias para una propuesta práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16. Recuperado de: <https://goo.gl/aAqsJF>
- Bisquerra, R., Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H.D. y Rodríguez—Pérez, M.E. (2010). La inteligencia emocional y su educación. *VARONA, Revista Científico—Metodológica*, 51, 36-43.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Caruana, A. y Tercero, M. (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, Jeanne A. M., Lonczak, Heather S., & Hawkins, J. D., (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, 1522-3736.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Author.
- Crawford, E. (2005). Making and Mistaking Reality: What is Emotional Education? *Interchange*, 36 (1-2), 49-72. DOI: 10.1007/s10780-005-2341-3
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face. A guide to recognizing emotions from facial expressions*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). El papel de la IE en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de: <https://goo.gl/3t1QwT>
- Forés, A. y Lligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: Editorial UOC.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Güel, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Arias, R., Castellanos López, M.A. y Chacón Gómez, J.C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: EOS.
- Mayer, J., Salovey, P. Y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods*. Beverly Hills: Sage.
- Palomero Pescador, J.E. (2005). La educación emocional, una revolución pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 9-13.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de las competencias emocionales de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella-Guiu, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pérez-González, J.C. (2011). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. Bisquerra, R. (Coord). *¿Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (pp. 56-69). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *Revista de Educación XXI*, 9, 35-41.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82— 95.
- Ruiz Aranda, D. et al. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. New York: The Guilford Press.
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E. & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AEdEm de Educación Emocional para Educación Secundaria. *RELIEVE*, 22 (2), art. 5. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.

- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (5th edition). thousands Oaks, CA: Sage.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say*. New York: Teachers Collage Press.
- Zins, J.E. y Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (2-3), 233-255.